

Trabajo Fin de Máster

**Cesión de autonomía en EF para incrementar la
percepción de competencia mediante juegos
tradicionales**

.....
**Transfer of autonomy in PE to increase the
perceived competence through traditional games**

Autor:

Guillermo Ortín Gabás

Directora:

Marta Rapún López

Facultad de Educación

2019

ÍNDICE

1. Introducción.....	3
2. Justificación.....	4
3. Marco teórico.....	5
3.1. Origen del juego tradicional.....	5
3.2. El juego como instrumento pedagógico.....	6
3.3. La importancia de la percepción de competencia en Educación Física.....	9
3.4. Los juegos tradicionales en el currículo de educación física de Aragón...	12
4. Análisis desde diferentes asignaturas del Máster.....	14
5. Planificación y desarrollo del recreo activo de juegos tradicionales.....	20
5.1. Fases en la formación del recreo activo.....	21
5.2. Puesta en acción. Los roles.....	22
5.3. Organización y juegos del recreo activo.....	23
5.4. Impacto del recreo activo.....	24
6. Análisis de la percepción de competencia en las diferentes fases de la U.D de juegos tradicionales.....	25
7. Conclusiones y valoraciones finales de mejora.....	27
7.1 Proyecto de mejora: Los Juegos tradicionales de la humanidad.....	28
8. Referencias bibliográficas.....	36
9. Anexos.....	41
Anexo 1.....	41
Anexo 2.....	42

1. INTRODUCCIÓN

El documento que se presenta a continuación consiste en un Trabajo Fin de Máster (TFM) que pretende recopilar los aprendizajes y competencias adquiridas durante la realización del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas, en la especialidad de Educación Física desarrollado en el curso académico 2018-2019, en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, perteneciente a la Universidad de Zaragoza.

El presente trabajo sigue las líneas de la modalidad A. Esta modalidad consiste en la realización de una memoria original e integradora de los conocimientos adquiridos durante la realización del Máster. La estructura básica de dicho trabajo consiste en la realización de un análisis crítico, a partir de la realización de estrategias para la implementación de la percepción de competencia en el aula, en relación a varias asignaturas del Máster, en la que se reflejan su aportación en este trabajo y evolución en los alumnos durante un periodo de tiempo.

Desde este planteamiento principal, este trabajo consiste en un análisis acerca de la percepción de competencia en la materia de Educación Física (EF). El tema surgió a raíz de la participación y llevada a cabo en el centro de prácticas, la Unidad Didáctica de Juegos Tradicionales en los dos cursos de 2º de la ESO. Con el objeto de comprobar si la utilización de estrategias metodológicas orientadas a incrementar la percepción de competencia de los alumnos, cediendo por parte del profesor mayor o menor autonomía a los alumnos, a lo largo de un periodo de tiempo, sería o no significativa.

2. JUSTIFICACIÓN

Cada vez dista más tiempo de la época en la que se practicaban juegos tradicionales como forma de ocio a la actual. En la que en el ámbito de la Educación Física, es un bloque más de contenidos que debido a su antigüedad y reglamento ofrece pocas posibilidades de innovación y cambio.

“El grado de autonomía, así como la percepción de competencia, y el grado de relación con demás, forman la base de la pirámide en la que se sustenta la motivación en el contexto de la Educación Física” (Ferrer y Weiss, 2000; Ntoumanis y Biddle, 1999; Prusak, Treasure, Darse y Pangrazi, 2004). Por ello, la realización de estrategias para implementar la percepción de competencia de los alumnos en la práctica y conocimiento de los juegos tradicionales genera una mayor motivación y por consiguiente una fórmula de disfrutar de juegos y actividades físicas que no solo no están de moda, si no que se juzga su utilidad como práctica obsoleta.

En mi opinión, la práctica de juegos tradicionales no tiene porqué entenderse como la mejor práctica diaria de actividad física y lúdica que realizar por las tardes en el tiempo de ocio con el grupo de amigos, si no como una alternativa a los videojuegos (PlayStation, Xbox) o deportes populares (Baloncesto, Fútbol) en la que los niños sean capaces de disfrutar con juegos que pertenecen al patrimonio cultural de su país o zona geográfica, que seguramente muchos de sus antepasados se divertían jugando y compitiendo a través de ellos.

Resulta complicado convertir un juego tradicional en algo innovador e influyente en la motivación de los alumnos de hoy en día. Por ello, los estudiantes deben ser partícipes en el proceso de enseñanza aprendizaje sintiéndose competentes tanto como alumnos como profesores en las sesiones de la Unidad Didáctica.

Por estos motivos, a continuación presento un análisis acerca de la relación existente de la percepción de competencia sobre el tema de la motivación y el aprendizaje y práctica de los juegos tradicionales en la materia de la EF.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Origen del juego tradicional.

Los juegos aparecen en la naturaleza del ser humano, algunos autores señalan que el mero hecho de jugar surge de manera espontánea, análogamente Maestro (2007) explica las diferentes manifestaciones de juego entre el hombre y los animales, recalcando: “El origen cultural de los juegos es racional en el hombre, aunque los animales también juegan y con los mismos objetivos iniciáticos que el ser humano: imitar, descubrir, aprender, relacionarse. Pero ellos no racionalizan el hecho de jugar. Por lo tanto, para los animales irracionales, fuera de la fase instintiva, no existe excusa para el juego.”

Cada juego tradicional tiene una identidad propia, este hecho se debe a condiciones internas (las personas que lo practican) y condiciones externas (los factores físicos e históricos que condicionan a las personas). Siguiendo la línea de este autor, Maestro (2007), expone de forma general, los condicionantes para que un juego sea tradicional de una determinada región: “La adaptación al entorno donde se vive es la principal tarea que el hombre debe acometer por ser determinante para su vida. Los factores físicos-naturales, como el clima y la orografía, o los sociales, como el grado de evolución de su grupo, modo de gobierno, religión, poder bélico o económico, influirán notablemente en el ser humano. Así se estructura una sociedad como la rural, donde la fuerza de la costumbre y el peso de la tradición son tan importantes.”

Los condicionantes de dichos juegos propician de personalidad y exclusividad a cada manifestación lúdica. Generando, según mi criterio una de las características establecidas más importantes dentro de cada tipo de juego: las reglas. Las reglas y normas de cada juego tradicional las elaboran aquéllos que los practican. En relación a este tema, Maestro (2007) expone: “Esa tradición dejará su impronta en las características de los entretenimientos que se desarrollan en los no muy abundantes momentos de ocio, determinando a qué se juega, quién lo hace, cuándo y por qué.”

Casi 30 años atrás, ya se ponía en valor la riqueza del juego tradicional, siendo cada uno de ellos único dependiendo de dónde se practicase. En esta cita, se puede deducir, desde mi punto de vista, su gran importancia en la infancia. “Los juegos, situaciones de acción comunicación, poseen una excepcional riqueza, son recursos que puestos a disposición de los niños adquieren su verdadera razón de ser.” Larraz y Maestro (1991).

Lavega (1995) recalca la importancia del juego tradicional y su relación con la esencia del ser humano, en concreto señala: "Aproximarse al juego tradicional es acercarse al folklore, a la ciencia de las tradiciones, costumbres, usos, creencias y leyendas de una región. Resulta difícil disociar el juego tradicional del comportamiento humano, el estudio del juego folklórico, de la etnografía o la etología."

En la actualidad, la práctica de juegos tradicionales no está tan extendida como antes. Llegando incluso a desaparecer en muchas zonas del territorio, sobre todo en las grandes ciudades y en zonas más menos rurales. Se puede apreciar por otro lado, que hay algunas apariciones de los juegos tradicionales, que se imponen y resurgen, ya sea por estar en una época del año determinada o por una moda pasajera puntual a lo largo del tiempo. Aunque también se observan esfuerzos esporádicos, mayoritariamente en los pueblos, por rescatar dichas expresiones lúdicas a través de diversos eventos populares centrados en los propios juegos, ediciones nuevas de libros que rescatan variedad de juegos y sus variantes en diversas partes del mundo.

Muchos juegos pueden llegar a considerarse por error tradicionales, aunque no lo sean. Por ello, a modo discriminativo, para considerar si un juego o no es tradicional, algunas de las características que se repiten prácticamente en todos los juegos tradicionales, según Öfele (1999), son:

- Son jugados por los niños por el mismo placer de jugar. Son los mismos niños quienes deciden cuándo, dónde y cómo se juegan.
- Responden a necesidades básicas de los niños.
- Tienen reglas de fácil comprensión, memorización y acatamiento. Las reglas son negociables.
- No requieren mucho material ni costoso.
- Son simples de compartir.
- Practicables en cualquier momento y lugar.

3.2. El juego como instrumento pedagógico.

Aludiendo a la importancia del juego tradicional como transmisión pedagógica Öfele (1998) se plantea la siguiente cuestión: “¿Cuál es el interés o la importancia que estos juegos puedan tener en el ámbito pedagógico?”. Se refiere a que hay diferentes razones por las cuales vale la pena mantener vivos dichos juegos. A través de los cuales se puede transmitir a los niños características, valores, formas de vida, tradiciones de diferentes zonas. Ligados a los juegos hay otros aspectos de los mismos, como por ejemplo saber qué juego y de qué manera se jugaba en una determinada región. Es posible investigar y mostrar las distintas variantes que tiene un mismo juego, dependiendo de la cultura y la zona geográfica en la que se juega.

Aludiendo al papel pedagógico que tiene el juego en la infancia, Fernández (2011), expone: “El juego tiene mucha importancia en la infancia debido a que es capaz de crear las bases de la convivencia y de la cooperación social. Además de contribuir en el desarrollo integral del niño. Al tratar el juego tradicional como comportamiento inherente al ser humano, es preciso introducirse en la perspectiva cultural, puesto que la actividad lúdica es una de las muchas manifestaciones pedagógicas y culturales constitutivas del patrimonio cultural de un pueblo.”

Si los niños descubren que los mismos juegos que están practicando ya los han jugado sus padres cuando tenían su edad, es posible generar mayor adherencia a esa práctica lúdica, simplemente por el hecho que tiene la vinculación entre ambas generaciones, de tal manera que su comportamiento hacia el juego tenga un sentido más allá del mero hecho de jugar. Creando así la utilidad del juego en sí misma, y no buscando otro tipo de utilidad, que solo se recalque de manera inherente en el juego tradicional.

En relación a estos aspectos a cerca de la utilidad del juego, Huizinga (1994) explicaba que la actividad lúdica es la fuente misma de la cultura. Exponiendo: “Quien examina la función del juego en la cultura, encuentra el juego en la cultura como una entidad dada, existente antes de la propia cultura, acompañando a ésta y marcándola con su impronta desde el origen hasta el estadio de cultura en el que él mismo vive.” Se refiere al deber de la escuela como que: “La escuela, al dar función al juego, al reglamentarlo, al buscar un provecho sea cognitivo, empírico, o de regla social, está acabando con la subversión lúdica que significa el juego libre y espontáneo, el juego popular tradicional.”

Dentro de las funciones pedagógicas que se interpretan dentro del juego tradicional, algunos autores recalcan la importancia del componente lúdico del juego como proveedor de beneficios en el desarrollo de los niños. “Las funciones pedagógicas que se pueden aplicar a través de los juegos tradicionales son debidas a que los niños presentan la necesidad vital de jugar, ya que el juego tiene diferentes funciones que proporcionan beneficios a los alumnos. Una de ellas es la catártica ya que jugar ayuda a eliminar tendencias negativas y antisociales favoreciendo la canalización de la agresividad. Otra función es la de descanso, pues la actividad lúdica sirve de descanso del organismo y del espíritu. Además es la base para alcanzar la madurez y preparación para la vida” (Fernández, 2011).

Tanto el juego como el deporte caben en la sociedad y ambos son elementos socioculturales. Se puede transmitir la cultura al niño, por lo tanto, a través de la educación física. Según Harris (1990) antropólogo norteamericano, “la cultura de una sociedad tiende a ser similar en muchos aspectos de una generación a otra.”

A raíz de la cultura que conlleva el propio juego tradicional, surge el proceso de enculturación que genera el juego tradicional en una determinada zona. Fernández (2011) señalaba al respecto que: “La enculturación es el proceso por el cual una sociedad integra valores a los miembros de su sociedad. Enseñarle al niño los valores y normas. El juego tradicional es un ejemplo ilustrativo de enculturación, pues es quizás el primer evento cultural que recibe el niño cuando participa de esos juegos infantiles que le enseñan los padres, los hermanos mayores o incluso los mismos maestros.”

Uno de los autores más importantes del juego tradicional en España, expone los medios educativos disponibles para transmitir la cultura del juego tradicional: “Dentro del deporte tradicional, se aprecia su aspecto cultural, aprovechando las posibilidades de aprendizaje y sobre todo de relación que propician los juegos tradicionales para utilizarlos como herramienta educativa. Esto se hace tanto desde la educación formal, como de la no formal. Se utiliza de forma natural desde la libertad del hecho de jugar, sin ningún tipo de modificación, con o sin intervención por parte de profesores o monitores del juego, en una educación no formal” (Maestro, 2007).

“El juego va evolucionando y acomodándose a cada una de las etapas del crecimiento humano, tanto en cuestiones físicas como de relación con otros, ayudando a integrar individuos y cohesionar la sociedad en la que surgen. Cuanto más básica es la actividad,

menos son los agentes diferenciadores; es decir, el ser humano en cualquier lugar para los mismos menesteres y con iguales materiales crea similares respuestas” (Maestro, 2007).

Hace casi treinta años Larraz y Maestro (1991) advertían de la importancia del patrimonio lúdico del juego tradicional y el peligro que corría, aludiendo a que se había roto la transmisión lógica, la de la acción, debido a la implantación de otras prácticas. Por ello, si no se transcribe la rica y variada cultura lúdica que hay en Aragón, se corre el riesgo de perderla y, si no se pone en práctica, sería como una obra de arte que se guarda en un rincón de la biblioteca. Se considera que nuestros juegos, nuestro tesoro, permanentes a lo largo de siglos, adquieren su verdadero sentido y goce cuando son jugados. No se contentan con ser expuestos en magníficas publicaciones, prefieren ser acción a ser palabra.

En resumen, respecto al poder pedagógico del juego tradicional, contribuye a enriquecer el patrimonio cultural de una determinada zona, ya sean las tradiciones que caracterizan a cada pueblo, hasta la generalidad que nos identifica como seres humanos.

3.3. La importancia de la percepción de competencia en Educación Física.

En las últimas décadas se ha reconocido que la educación física (EF) debe desempeñar un papel importante en los niveles de actividad física extraescolar desarrollados por los adolescentes en la etapa escolar y, como consecuencia, debe fomentar entre los alumnos estilos de vida activos y saludables durante toda la vida (Sallis et al., 2012). Concretamente, una interesante línea de investigación ha demostrado la importancia que adquieren los procesos motivacionales desarrollados por los alumnos en las clases de EF para fomentar esta adherencia a la práctica deportiva (Barkoukis, Hagger, Lambropoulos, y Tsorbatzoudis, 2010; Hagger y Chatzisarantis, 2012).

Desde la teoría de las «necesidades psicológicas básicas» (Deci y Ryan, 2000) indican que para que las personas realicen una actividad por motivos de motivación intrínseca, es indispensable que se tengan cubiertas las 3 necesidades psicológicas básicas (NPB). Estas necesidades son la satisfacción de autonomía (que aparece cuando el alumno es el motor de sus conductas), la satisfacción de competencia (que es la sensación de interaccionar eficazmente con el entorno) y la satisfacción de relaciones sociales (que se refiere a la interacción positiva con el resto de personas, desarrollando sentimientos de

pertenencia). En esta línea, diferentes estudios en el ámbito de la EF han comprobado que los alumnos que tienen satisfechas sus necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales, son los que presentan motivos de práctica más motivados intrínsecamente (Standage, 2006, Zhang, 2011). Este tipo de motivación es la que se pretende alcanzar en EF, en este trabajo se sugiere que los estudiantes con mayores niveles de percepción de competencia percibida, podrían alcanzar mayores niveles de motivación intrínseca.

Para fomentar estrategias de apoyo a la percepción de competencia hay que optimizar el sentido de control del alumnado, desarrollando su percepción de habilidad y ofreciendo a los alumnos una información clara, comprensible, explícita y detallada (Skinner y Belmont, 1993). De esta forma es preciso que el docente que imparte la sesión, sepa cómo transmitir esa información. Un ambiente de aprendizaje fomenta el apoyo a la competencia cuando el contexto es estructurado, predecible, contingente y constante Skinner y Edge, (2002). Lo cual, significa que para fomentar en mayor medida la percepción de competencia es preciso seguir una programación o proceso educativo a lo largo del tiempo, en el que se delimiten con anterioridad unos objetivos estructurados que vayan encaminados al logro percepción de competencia del alumnado.

Stuntz y Weiss (2009) afirman que, “para ayudar a los jóvenes a conseguir los beneficios potenciales de la participación deportiva, se debe conocer mejor cuáles son los factores que influyen sobre su diversión y su sentimiento de competencia, porque la gente puede ser activa y emprendedora o pasiva y alienada, según el clima motivacional en el que cotidianamente se desenvuelve.” Por ello, en este trabajo ha sido imprescindible conocer las motivaciones e intereses del alumnado para comprobar con qué estilo de enseñanza y qué tipo de actividades se sentían más competentes. De tal manera que se pretenda mejorar una mayor percepción de competencia en Educación física.

Otros estudios han revelado que la implicación en un clima de maestría está positivamente asociada con la percepción de competencia y la motivación intrínsecamente regulada (Cox y Williams, 2008), y que el clima de ejecución o rendimiento no está relacionado o lo está negativamente con la motivación intrínseca y la percepción de competencia, así como positivamente relacionado con la motivación.

Las investigaciones concluyen que la percepción de competencia en educación física está vinculada a la teoría de la autodeterminación, y es considerada una de las variables más importantes a la hora de explicar la participación de los adolescentes en actividades físicas. Más específicamente, se ha encontrado que la percepción de competencia elevada está relacionada con la implicación en EF y en la práctica de actividades físicas fuera del contexto escolar y en actividades de ocio (Gao, 2008; Halvari, Ulstad, Bagøien y Skjesol, 2009; Lonsdale, et al., 2009; Ommundsen y Eikanger-Kvalo, 2007). Por ello, en este trabajo se plantea la posibilidad de desarrollar actividades extracurriculares para niños y adolescentes, como por ejemplo el recreo activo relacionado con los juegos tradicionales.

En este mismo sentido, hay autores que señalan que un ambiente motivacional bien estructurado que establezca claras líneas sobre las tareas, provea desafíos óptimos y ofrezca retroalimentaciones contingentes sobre cómo lograr las metas deseadas, puede resultar exitoso en la satisfacción de las necesidades de competencia de los alumnos (Taylor y Ntoumanis, 2007). Similarmente, un ambiente motivacional favorecedor del apoyo a la autonomía que enfatice el progreso personal y la maestría es más probable que satisfaga el sentimiento de competencia de los alumnos (Standage, Duda y Ntoumanis, 2003). Para los profesores de Educación Física, utilizar este tipo de estrategias motivacionales en las clases, puede mejorar la intensidad del esfuerzo de los alumnos en EF, sus intenciones y la futura práctica personal de actividades físicas en el futuro.

En este mismo sentido, Jaakkola et al. (2013) concluyeron que la percepción de competencia juega un importante papel en los procesos en los que los adolescentes adoptan estilos de vida activos.

3.4. Los juegos tradicionales en el currículo de educación física de Aragón.

La importancia que se le da a los juegos tradicionales dentro de la asignatura de educación física en secundaria en Aragón es particular de cada profesor.

Los juegos tradicionales están establecidos en el currículo **Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo**, en todos los cursos de la ESO, concretamente dentro de los contenidos del *bloque 3. Acciones motrices de cooperación y colaboración-oposición*. También pertenecen a las competencias clave que la asignatura establece para el alumno. Las cuales según la Unión Europea son aquellas que “todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”. Específicamente, los juegos tradicionales se encuentran dentro de la competencia de conciencia y expresiones culturales.

A través de los juegos tradicionales, los niños no sólo pueden divertirse mientras practican habilidades y se socializan; también pueden adentrarse en formas de vida ajenas, en el conocimiento más profundo de otras generaciones. Al mismo tiempo, las posibilidades de interconexión del juego tradicional con las diversas áreas de conocimiento, su uso como herramienta interdisciplinar y su contribución al desarrollo de las competencias básicas han sido puestos de manifiesto y enfatizados en trabajos preliminares (Méndez-Giménez y Fernández-Río, 2010; Ortí, 2003).

Dentro de las clases de Educación Física, el aprendizaje que adquieren los alumnos debe ser diferente que el que pueden adquirir en cualquier otro contexto deportivo de juegos tradicionales. Bajo las orientaciones del profesor, los alumnos pueden y deben reinventar los juegos tradicionales de manera que ese proceso de modificación constituya, en sí mismo, una herramienta relevante para su desarrollo personal y social (Méndez-Giménez, 2011).

Como conclusión, la relevancia que adquieren los juegos tradicionales por parte de los alumnos, vendrá establecida por la que transmita el docente, según su interpretación dentro del currículo. El hecho de abordar la enseñanza de los juegos tradicionales de la manera «mecanicista tradicional» puede estar limitando la consecución de los efectos deseados en cuanto al aprendizaje, el desarrollo de hábitos en el tiempo libre y la transmisión cultural (Cervantes, 2009).

En referencia a la utilización de juegos tradicionales para conseguir una mayor adherencia a su práctica en EF por parte de los niños, Méndez-Giménez y Fernández-Río (2011), exponen que “junto con el uso de metodologías más participativas, activas y cooperativas, (tanto la búsqueda y transmisión de información como a la hora de transformar las actividades) la utilización de materiales autoconstruidos y la modificación estructural-funcional de los juegos ancestrales pueden constituir fórmulas eficaces para el acercamiento de este bloque de contenidos a los niños del siglo XXI.” De esta manera, se refuerza en este trabajo el empleo de estrategias novedosas capaces de favorecer una mayor percepción de competencia en los estudiantes.

4. ANÁLISIS DESDE DIFERENTES ASIGNATURAS DEL MÁSTER.

Se ha realizado un análisis relacional entre la vinculación del tema central del presente trabajo “Cesión de autonomía en EF para incrementar la percepción de competencia mediante juegos tradicionales” con las seis asignaturas del Máster en las que más se ha apoyado para la realización de la Unidad Didáctica.

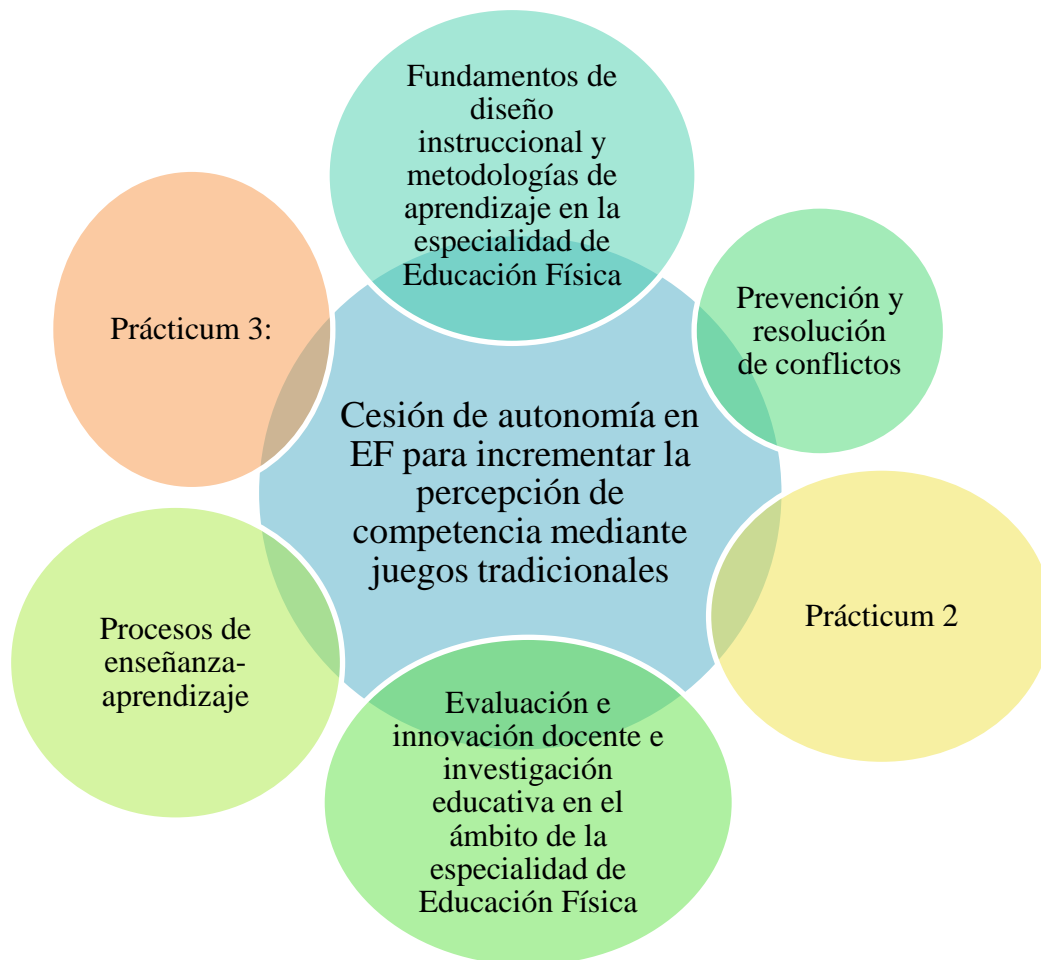


Figura 1: Relación del tema central con asignaturas del Máster.

A continuación, se pretende mostrar las aportaciones de cada asignatura y qué se ha utilizado de cada una de ellas para dicha elaboración del trabajo.

- Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Educación Física.

La asignatura “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Educación Física”, muestra los aspectos fundamentales de la intervención docente para favorecer el aprendizaje en la Educación Física escolar. Los aprendizajes adquiridos tras el desarrollo de la asignatura se contrastan en la aplicación práctica en las asignaturas de Practicum 2 y Practicum 3. Se trabajan los contenidos relacionados con los modelos pedagógicos y con las diferentes estrategias docentes orientadas a la motivación del alumnado en la práctica físico deportiva. En este caso, la asignatura es útil para las estrategias que pueden ofrecer modelos pedagógicos vinculados a estrategias más comprensivas por parte del docente y basadas en las NPB (Necesidades Psicológicas Básicas). Aplicándose estrategias de cesión de autonomía, para valorar el grado de competencia que adquieren los alumnos a lo largo de un periodo de tiempo, en la unidad didáctica de Juegos Tradicionales que se aplicó en el centro escolar de prácticas.

- Prácticum 2: Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Educación Física.

La asignatura “Prácticum 2: Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Educación Física” supone un contacto con la realidad docente, donde además de conocer la dinámica habitual de un centro de educación secundaria, es esencial la puesta en acción e intervención de una unidad didáctica de educación física bajo la tutela del tutor del centro y el tutor de la universidad. En este caso, se aplicó la unidad didáctica siguiendo la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, en la que se redactan los contenidos del bloque 3: Acciones motrices de cooperación y colaboración-oposición. Concretamente de juegos tradicionales de España y más concretamente de Aragón.

- Evaluación e innovación docente e investigación educativa en el ámbito de la especialidad de Educación Física.

La asignatura “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en el ámbito de la especialidad de Educación Física” plantea la evaluación, la investigación y la innovación como tarea docente de renovación o mejora de las prácticas o para aportar a

la comunidad los avances en el conocimiento que se genera. Por tanto, ofrece conceptos, criterios e instrumentos necesarios para analizar y participar en procesos de innovación docente e investigación educativa en la especialidad de EF. Además, por su vinculación con el Prácticum 3 se brinda la oportunidad de diseñar y aplicar un proyecto de innovación en el contexto educativo.

En este caso se creó un recreo activo de juegos tradicionales, en el que los alumnos pertenecientes a la UD, fueron los encargados de organizarlo, con ayuda del profesor, para el resto de los alumnos del centro. Fue un proyecto de innovación del centro que contribuyó tanto para la asignatura, como para la realización del presente trabajo. Por lo tanto, se trata de la asignatura con mayor vinculación con el presente TFM. Esto es debido a que el trabajo desarrollado en la misma, se encuentra directamente desarrollado con el presente trabajo.

En esta asignatura cabía la posibilidad de realizar un trabajo de innovación con el centro de prácticas. La innovación fue desarrollar un recreo activo, con finalidad de ver la motivación de los alumnos del centro tras una jornada de recreos activos. Es decir, ver la motivación que podía repercutir entre todos los alumnos participantes del recreo, desde 1º a 4º de la ESO, únicamente ese día en concreto. Se elaboró un cuestionario que más tarde se transcribió y se realizó una interpretación de los datos. Entre ellos, había campos que hacían referencia a la integración de los alumnos, motivación hacia la práctica de EF, conocimiento de los juegos tradicionales y nota media del recreo.

En el TFM la utilización de los recreos activos ha tenido una finalidad distinta. La principal diferencia ha sido la muestra y las variables observadas:

La muestra es más reducida, ya que concierne solo a los alumnos de 2º de la ESO, que fueron quienes participaron en la U.D de juegos tradicionales. El recreo activo no fue un hecho aislado y espontáneo, con el que se encontraron un día cualquiera, como sus compañeros del centro. Si no que fue el colofón final de la U.D que estaban impartiendo, el propio recreo activo lo elaboraron a lo largo de la U.D formando parte de la evaluación. Es decir, tuvieron varias sesiones para organizarlo.

En lo referente a la finalidad que tuvo el recreo activo para la elaboración de mi TFM, contextualizo que ese día fue el último de los tres días que a lo largo de la UD se pasaron cuestionarios, exclusivamente a los alumnos de 2º ESO, para valorar el grado

de percepción de competencia que adquirirían según la autonomía que se les cedía por parte del profesor.

Al comienzo de la UD se emplearon metodologías de mando directo y asignación de tareas en las que no se les cedió autonomía a los alumnos. Se les pasó el cuestionario adaptado de *Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES)* (Vlachopoulos y Michailidou, 2006).

En el epicentro de la U.D se emplearon estrategias de cesión de autonomía total, en la que los alumnos decidían en qué grupos se ponían, a qué juegos se jugaban etc. En la sesión numero 5, ya la mitad de la U.D, se pasó de nuevo el mismo cuestionario, citado en el párrafo anterior.

Una vez casi acabada la U.D se emplearon estrategias de cesión de autonomía más controlada por parte del docente; ellos elegían los grupos pero yo les decía el número de integrantes, ellos elegían el juego, entre varios posibles y yo les decía dónde debían colocarse, para participar cada grupo debía llevar una pancarta... En la penúltima sesión, coincidiendo con el recreo activo, se volvió a pasar el cuestionario citado anteriormente.

Se podría concluir con que esta asignatura fue la más influyente en el presente TFM debido a que se utilizó la misma actividad “el recreo activo de juegos tradicionales” pero evaluado desde dos perspectivas diferentes.

- Procesos de enseñanza-aprendizaje.

La asignatura “Procesos de enseñanza-aprendizaje” pretende impulsar los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes. Durante el desarrollo de la misma, se han analizado los modelos de enseñanza aprendizaje, los procesos de interacción y comunicación, la organización del clima de aula, los componentes curriculares de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el sentido de la evaluación, así como la atención a la diversidad. En este caso, los juegos tradicionales han servido para integrar a todos los alumnos, establecer nuevos ritmos de aprendizaje y la posibilidad de partir del mismo nivel en juegos en los que los alumnos no habían participado antes. La oportunidad de progreso del alumno dentro de los juegos tradicionales viene marcada por su propia maduración y reflexión hacia la asignatura y no habilidades técnicas o dominio del deporte.

- Prevención y resolución de conflictos.

La asignatura “Prevención y resolución de conflictos” ayuda al profesor a distinguir los procesos disruptivos que emanan en las clases de secundaria y actuar correctamente para solucionar las diferencias de los alumnos. A lo largo de esta asignatura, se han analizado diferentes situaciones de conflictos reales generados dentro y fuera del aula. En esta UD se han empleado estrategias de negociación por parte de los alumnos para organizar los juegos, pactar las normas, publicitación y reclutamiento de alumnos de cada juego que aumente la participación escolar.

- Prácticum 3: Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Educación Física.

La asignatura “Prácticum 3: Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Educación Física” está estrechamente vinculada a la asignatura “Evaluación e innovación docente e investigación educativa en el ámbito de la especialidad de Educación Física” ya que ambas han servido para realizar el trabajo de la asignatura, los recreos activos. La implementación de dichos recreos en ese centro en concreto, ha sido innovación tanto en los juegos tradicionales como en los recreos activos del centro, siendo una herramienta precursora del centro que pretende generar un cambio en las estrategias metodológicas del área de educación física para años venideros.

Una síntesis de las aportaciones que cada asignatura ha hecho para el desarrollo de la Unidad Didáctica y/o el presente trabajo es la siguiente:

Tabla 1. Relación de asignaturas y aportaciones al trabajo.

ASIGNATURA	APORTACIONES
Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Educación Física	Las NPB como apoyo al aprendizaje
	Las NPB desde la perspectiva motivacional
	La autonomía vinculada a la percepción de competencia
Prácticum 2: Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Educación Física	Retroalimentaciones constantes
	Satisfacción de las NPB
	Transferencia de la práctica fuera del aula
Evaluación e innovación docente e investigación educativa en el ámbito de la especialidad de Educación Física	Involucrar a mayor número de alumnos
	Graduar la motivación
	Contribuir en la difusión
Procesos de enseñanza-aprendizaje	Progresión en ritmos de aprendizaje
	Maduración a través del juego
	Integración del alumnado
Prevención y resolución de conflictos	Resolver las diferencias entre iguales
	Defender el juego tradicional como interés lúdico
	Adoptar estrategias de negociación integrativas
Prácticum 3: Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Educación Física	Innovación en el centro escolar
	Nuevas estrategias de promoción de actividad física
	Evaluar trabajo autónomo de los alumnos

5. PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DEL RECREO ACTIVO DE JUEGOS TRADICIONALES.

La U.D de juegos tradicionales desarrollada a lo largo del Prácticum 2 no siguió un modelo pedagógico en concreto, ni estaba vinculada con otras U.D desarrolladas por los alumnos a lo largo del curso. El objetivo que había al comienzo de la U.D fue realizar 10 sesiones en las que se fuese cediendo mayor autonomía a los alumnos conforme avanzaban las sesiones y en consecuencia, incrementase el grado de aprendizaje y disposición de dichos alumnos para realizar actividades de manera autónoma.

El desarrollo de las sesiones seguían una organización similar, en la primera parte de la sesión se realizaba un juego tradicional de desplazamiento entre toda la clase (el pañuelo, chocolate inglés, el escondite...). La segunda fase consistía en dividir a los alumnos entre 4 o 5 grupos y que participasen en diferentes postas de juegos tradicionales de diferentes tipos (la rana, canicas, peonza, la goma...).

En las tres primeras sesiones no se cedió nada de autonomía a los alumnos por parte del profesor, se les decía en qué grupos debían estar, a qué juegos jugar, las reglas de cada juego, el orden de cada uno... Con lo cual se realizó una cesión de autonomía muy baja por parte del profesor.

En las 4 siguientes sesiones se fue incrementando la cesión de autonomía a los alumnos, siendo ésta total en las sesiones 5,6 y 7. Se les daba elegir qué juegos tradicionales querían para el siguiente día, se les proponía que trajesen juegos y actividades de su casa y los explicasen a sus compañeros...

A consecuencia de la necesidad de realizar un trabajo de innovación, se me ocurrió realizar el recreo activo de juegos tradicionales. Así que se comenzó a preparar en la sesión 8 y se realizó el recreo tras acabar la sesión 9 con cada clase. En la sesión 10 se realizó una sesión diferente a raíz de las propuestas de mejora para la U.D que algunos alumnos completaron en el apartado del trabajo de evaluación de dicha U.D.

A lo largo de estas sesiones la cesión de autonomía era más democrática por parte del profesor, (ya que aspectos como organizar los grupos para el recreo activo eran consensuados, tanto en el número como sus propios integrantes con los alumnos, cada grupo elegía un juego pero no podía ser el mismo que el de otros grupos, el lugar de cada posta los proponía el profesor y lo decidían los alumnos...).

El análisis de las asignaturas del máster con el tema principal de la U.D realizada en el centro escolar, durante el transcurso del Prácticum 2, va estrechamente vinculado con la penúltima sesión de dicha UD. En la cual, los alumnos organizaron un recreo activo de juegos tradicionales para el resto de compañeros del centro escolar.

5.1. Fases en la formación del recreo activo.

A continuación se explican las fases que se siguieron para la creación del recreo activo:

- 1º Fase: Toma de contacto con el profesorado del centro.

La idea de llevar a cabo uno recreo activo de juegos tradicionales surgió a raíz de que la U.D que se realizaba era de juegos tradicionales. Se decidió usar un recreo como fiesta colofón final con los alumnos de 2º de ESO como organizadores. Así que lo primero que se necesitaba era el permiso del tutor de la asignatura, para que diese su aprobación, consejos acerca de la actividad y después su viabilidad y puesta en práctica con el colegio.

A continuación se presentó el proyecto al tutor del centro. La idea le pareció original y dio su aprobación. Después, solamente hubo que negociar qué fecha sería la mejor. En un principio la fecha fijada fue el último viernes antes de semana santa. Pero se alargaron las U.D por imprevistos como jornadas de lecturas o semana blanca. Así que se decidió realizar el primer recreo del 26 de abril. Como quedaban pocas sesiones para terminar la U.D y los alumnos tenían las dos clases de E.F., 2º A y 2º B, las dos horas de antes para preparar el recreo (decorarlo, acabar las pancartas, dividir las postas de cada juego...) se decidió fijar la fecha en viernes.

- 2º Faso: Proponer la idea de la realización del recreo activo a los alumnos de 2º.

Para proponer a los alumnos en qué iba a consistir el recreo activo fue necesario recordar los días previos varias veces qué día iba a ser, en qué iba a consistir, la repercusión que conllevaría en su calificación final, qué materiales podían traer, cómo debían realizar las pancartas...

No todos los alumnos querían participar al principio, ya sea por vergüenza, ociosidad o desinterés a cerca de los juegos tradicionales. No obstante, el propio día del recreo activo hubo alumnos que decidieron participar en el último momento. De todas formas, para asegurar una gran participación se decidió subirles medio punto en la calificación

que obtuviesen en la evaluación final del apartado juegos tradicionales, a cada uno que participase. También se concretó subir hasta un punto si eran el grupo que más participación generasen en su juego. El índice de participación se registró mediante una hoja de firmas en cada juego.

- 3º Fase: El día ha llegado.

El día 26 de abril ya sabían todos que juegos tenían que traer, o en su defecto qué juegos se les iban a proporcionar cedidos por la Universidad de Zaragoza. Cada grupo, en su hora de clase previa al recreo activo, estuvo terminando de colorear las pancartas, negociar a cerca de qué participación iban a tener dentro de cada posta: Jefe de Marketing, Organizador del juego, Organizador del material o Registrador.

Una vez organizado el patio del recreo y establecidos los roles, los alumnos 2º pudieron disfrutar de un mini recreo activo en la hora de sesión previa al recreo activo. Jugando y rotando por las diferentes postas de sus compañeros de clase. Esto les sirvió de calentamiento para el recreo activo posterior.

5.2. Puesta en acción. Los roles.

Hay dos roles principales dentro del recreo: El alumno que juega y el alumno que organiza el recreo para que los demás jueguen.

La función del alumno que juega es que debe jugar al juego que le apetezca siguiendo las consignas e indicaciones de los encargados de cada juego.

El alumno que organiza, sin embargo, puede tener diferentes roles dentro del equipo, de cada posta de juegos:

- Jefe de Marketing: Vender su producto a los otros alumnos. Este/a alumno/a se encargaba de atraer “clientes” es decir, a otros alumnos que estuviesen por el patio del recreo, ofreciéndoles que participasen en el juego de su grupo (el pañuelo, la comba, pelota mano...)
- Organizador del juego: Explicar las normas del juego a los participantes y que se siga un funcionamiento seguro del mismo. Este/a alumno/a se encargaba de que los participantes de su juego supiesen bien las normas, explicando las pautas de acción y procedimientos de actuación.

- Organizador del material: Vela por el buen estado del material y su colocación. Tras acabar juegos como los bolos, por ejemplo; hay muchos alumnos que quieren lanzar la bola rápidamente aunque no estén colocados en su sitio. Es por ello, que el/la alumno/a organizador/a del material tiene la responsabilidad de que estén en su sitio.
- Registrador: Se encarga de que los participantes firmen bien y sin trampas en la hoja de registro del juego. En lo que corresponde la parte teórica de los recreos activos para los alumnos, este es el rol con mayor responsabilidad. Ya que de sus buenas prácticas y sinceridad se realizaba el recuento total de firmas para la obtención de mayor nota en la evaluación.

5.3. Organización y juegos del recreo activo.

Hubo una gran fase que duró todo el recreo en la que los alumnos iban rotando por cada posta de manera libre y jugaban el tiempo que querían o se les permitía, según cada tipo de juego. Ya que había algunos como el tira-soga, por ejemplo, que podían participar hasta doce personas a la vez y juegos de pulsos en los que solo participaban de dos en dos.

Cada grupo de 4/6 alumnos elegían un juego, y ese juego sería una posta de los recreos activos. Los juegos que hubo en el recreo activo fueron proporcionados por los propios alumnos o prestados por la Universidad de Zaragoza, tanto la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación como la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en Huesca.

En total hubo 6 postas de juegos: El tiro-soga, la comba, las cartas, el pañuelo, pulseo de pastor y pelota mano. La división del espacio a lo largo del patio del recreo se hizo con anterioridad y negociando con los alumnos. Los integrantes de cada posta podían ser de ambas clases y cada grupo debía tener obligatoriamente para participar un cartel en el que sea visible el nombre del juego, una hoja de registro pública para que firmen los participantes tras jugar en cada juego y; obviamente, los materiales necesarios para la realización del juego.

5.4. Impacto del recreo activo.

Este recreo activo tiene cierta relevancia por dos motivos principales:

- Primer recreo activo que se realiza en el centro escolar.

Tiene relevancia debido a que, al ser el primero, puede ser el predecesor de ediciones futuras en el centro escolar para los años venideros, implicando no solo a las clases de segundo de la ESO si no también a otros cursos, e incluso otros tipos de actividades físicas relacionadas con la asignatura.

El hecho de que los alumnos de distintos cursos tengan que interactuar entre ellos implica que sociabilicen con alumnos mayores y menores, lo cual genera una mayor integración entre los alumnos del centro y tienen la oportunidad de abrir sus vínculos sociales generando un mejor clima de confianza entre el conjunto del alumnado.

- Organizado por alumnos y para alumnos.

Los alumnos son autónomos durante la media hora que dura el recreo activo, siendo responsables de coger el material del pabellón, colocarlo donde procede y recogerlo tras su finalización. Otro aspecto relevante es que usan materiales complementarios a los juegos tradicionales como cartulinas, tizas, hojas de firmas y bolígrafos. Dándose la posibilidad de trabajar en un futuro de manera interdisciplinar con otras áreas como plástica y lengua.

Cuentan con la ayuda del profesor de EF y con el profesor de prácticas quienes colaboran en dicho recreo revisando el buen funcionamiento de cada posta de juegos, la seguridad, responsabilidad y comportamiento de los alumnos, tanto los de segundo como los de otros cursos.

Genera que los alumnos se sientan competentes consigo mismos ya que son capaces de elaborar y diseñar actividades en las que sus compañeros participan y se divierten. Al tener cierta autonomía para organizar cada posta (elegir el juego, el lugar, las normas...) los alumnos van a ser capaces de desarrollar actividades similares en un futuro y pueden adquirir mayor madurez en la materia de educación física.

6. ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DE COMPETENCIA EN LAS DIFERENTES FASES DE LA U.D DE JUEGOS TRADICIONALES.

Durante el desarrollo del Prácticum 2, se trató el contenido de juegos tradicionales con los alumnos de 2º de la ESO del Colegio Santa Ana de Huesca, donde se intervino con los dos grupos que lo componen. El propósito principal, dado que ya se conocía de manera genérica el comportamiento y grado de madurez de los alumnos, fue ir cediendo cada vez mayor grado de autonomía a los alumnos a lo largo del transcurso de las sesiones de la UD, con el fin de propiciar una mayor percepción de competencia en las clases de E.F. Concretamente en la UD de juegos tradicionales.

Para valorar el grado de competencia que los alumnos adquirían se pasó un cuestionario de satisfacción de las NPB. Concretamente *Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES)*, Vlachopoulos y Michailidou, (2006). Modificado por el profesor, debiendo rellenar por parte de los alumnos los apartados de percepción de competencia, exclusivamente. *Anexos 1 y 2*.

El cuestionario se pasó el primer día (menor grado de autonomía por parte de los alumnos), el quinto día (mayor grado de autonomía por parte de los alumnos) y el día del recreo activo (cesión autonomía más democrática a los alumnos).

En la siguiente tabla se exponen los resultados obtenidos tras pasar los cuestionarios mencionados anteriormente a lo largo de la U.D. Se pasó el mismo cuestionario a cada alumno/a de las dos clases en las sesiones 1, 5 y 9.

Para la obtención de los datos se utilizó el programa estadístico de Microsoft Office Excel 2007, mediante el cual se realizó un análisis de la recogida de datos obtenidos tras pasar los cuestionarios, con un programa de estadística descriptiva para calcular la media (M) y desviación estándar (SD) de cada una de las cuestiones, a cerca de la percepción de competencia percibida por parte de los alumnos.

Tabla 2: Resultados de los cuestionarios de ambas clases a lo largo de la U.D.

Resultados de los cuestionarios de los dos grupos	1º Sesión (Menor autonomía del profesor a los alumnos)	5º Sesión (Mayor autonomía del profesor a los alumnos)	Recreo Activo (Autonomía democrática entre profesor y alumnos)
Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto	M SD	M SD	M SD
	3'12 ± 0,91	3'81 ± 0,63	4'27 ± 1,14
Realizo los ejercicios eficazmente	3,62 ± 1,25	3,94 ± 0,77	4,15 ± 1,21
El ejercicio es una actividad que hago muy bien	3,26 ± 0,76	3,42 ± 0,48	3,91 ± 0,81
Pienso que puedo cumplir con las exigencias de la clase	4,18 ± 1,14	4,55 ± 0,93	4,38 ± 0,54

M= Media, SD= Desviación típica

En líneas generales cabe destacar una valoración de la percepción de competencia superior a 3 sobre 5 en cada una de las cuestiones, lo cual clarifica una interpretación positiva a nivel general del grado de percepción de competencia que cada alumno/a asume que tiene a lo largo de la Unidad Didáctica de juegos tradicionales. Resaltando aquellos niveles de percepción de competencia mayor valorados por parte de los alumnos, coinciden en tres de las cuatro cuestiones, las correspondientes a una sesión de autonomía democrática entre el profesor y los alumnos.

Esto puede deberse a que tras acabar la sesión de los recreos activos, los alumnos estaban más motivados que en otras sesiones normales, lo cual repercutiría en que puntuaran más alto las cuestiones.

Por el contrario, se aprecian los valores más bajos a todas las cuestiones de la primera sesión, en la cual hay una menor percepción de competencia por parte de los alumnos debido a estrategias del profesor de menor cesión de autonomía.

7. CONCLUSIONES Y VALORACIONES FINALES DE MEJORA.

Los juegos tradicionales son un contenido muy relevante para preservar el patrimonio cultural de la región y que los alumnos valoren su importancia dentro de las clases de Educación Física.

Los métodos de cesión de autonomía total, no generan en los estudiantes los mayores niveles de percepción de competencia a nivel general, en esta Unidad Didáctica. Posiblemente debido a la falta de práctica autónoma de actividad física, en sus contextos individuales a lo largo de su experiencia escolar.

Los métodos de menor cesión de autonomía, al comienzo de la Unidad Didáctica generaron los menores niveles de percepción de competencia de los alumnos en comparación con los de mayor cesión de autonomía y los de cesión de autonomía más democráticos.

El empleo de estrategias innovadoras, como la creación de recreos activos, promueven que la motivación de los alumnos crezca. Esto se debe a una mayor percepción de competencia en el alumnado, vinculada a estrategias de cesión de autonomía más democrática. Autores como Li, Lee, y Solmon (2005) indicaban que el alumnado que estaba más motivado se percibía más competente y Dewey (1913) señalaba al interés como la más poderosa motivación que tiene el alumnado.

El recreo activo de juegos tradicionales sirvió para que los alumnos de la Unidad Didáctica fueran capaces de dotar de autonomía a sus compañeros de otros cursos, para que ellos mismos explorasen y se sintieran competentes realizando una alternativa a sus recreos corrientes por medio de juegos tradicionales. Es decir, ha sido posible generar innovación a partir de la tradición, por medio de la Educación Física, fomentando el recreo gracias al juego.

7.1. Proyecto de mejora: Los Juegos tradicionales de la humanidad.

La U.D. que se realizó no estuvo basada en ningún proyecto, así que me gustaría haber podido emplear una metodología basada en proyectos. En base a cómo estaba organizado el centro de prácticas y el funcionamiento de los grupos de 2º de ESO, decidí emplear el sistema explicado anteriormente para el desarrollo de dicha U.D. Pero de cara a mi futuro como profesor de secundaria, me gustaría haber podido implementar el siguiente proyecto para el desarrollo de dicha Unidad Didáctica:

Para el siguiente proyecto, comento brevemente las características del método de aprendizaje cooperativo. Según el cual, se regiría el proyecto de mejora.

El aprendizaje cooperativo se ha definido en los últimos tiempos como la metodología activa de enseñanza más utilizada por el profesorado para optimizar el aprendizaje de sus alumnos. El docente, con la intención de que el alumno puede encarar con éxito las situaciones futuras, promueve la creación de relaciones personales y hábitos de trabajo positivos que fomenten la autoestima y el bienestar individual y grupal para vivir en convivencia (Blázquez, 2016).

En el contexto actual, donde se producen permanentes cambios tecnológicos, económicos, políticos y de organización social, el Aprendizaje cooperativo se convierte en una herramienta esencial para la formación del alumnado que le permita adaptarse a las continuas variaciones sociales. Dicha situación, con el propósito de mejorar los niveles de calidad actual, les obligará a coordinar sus actividades con las de los demás y, ante problemas individuales, generar respuestas y alternativas comunes (Johnson y Johnson, 2014).

Como consecuencia al éxito que este tipo de estrategias han tenido en la UD de juegos tradicionales. También se han seguido modelos de otros autores como: Velert, Pérez-Gimeno y Valencia-Peris (2012) en los que se aplica para este proyecto de mejora, estrategias de cesión de autonomía más democrática entre el profesor y los alumnos.

A continuación se muestra un cuadro resumen de dicho proyecto.

Título de Unidad Didáctica (U.D): Los Juegos tradicionales de la humanidad.
<p>Introducción:</p> <p>Por medio de la siguiente U.D se plantea al alumnado de 2º de la ESO, a través del aprendizaje cooperativo, que realice la búsqueda de documentación, diseño, creación y puesta en práctica de diferentes representaciones de situaciones reales, relacionadas con los juegos tradicionales del mundo y en especial de Aragón.</p>
<p>Tipo de aprendizaje cooperativo: Formal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 4-6 miembros (heterogéneo, siendo los mismos durante la Unidad Didáctica). • El alumnado se involucra de forma activa en la organización, explicación y resumen del material trabajado, así como de su integración en las estructuras conceptuales existentes. • Rol profesor: “ Guía del proceso pedagógico” • Rol alumno: Documentalista, Director, Entrenador y Narrador.
Curso al que va dirigida: 2º de la ESO.
<p>Objetivos sobre los que se incide:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar en el proceso de adquisición de mayor autonomía de manera progresiva a lo largo de la UD, de tal manera que los alumnos sean capaces de elaborar recreos activos de forma autónoma al final de la UD, siguiendo las consignas que marcan el proceso de aprendizaje elaborado por el docente. • Desarrollar responsablemente sus tareas, conocer y ejercer sus obligaciones en el respeto a los compañeros, ensayar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre los grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad mixta y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática. • Fortalecer hábitos de reflexión, estudio y trabajo individual y colectivo como requisito necesario para realizar eficazmente las tareas de aprendizaje y como medio de desarrollo personal. • Incentivar las capacidades afectivas en todos los campos de la personalidad, y en sus relaciones con los compañeros, tal como repudiar la violencia, los prejuicios hacia los demás, los comportamientos sexistas y la resolución pacífica de los conflictos.

- Generar el espíritu emprendedor vinculado únicamente a resaltar la iniciativa propia y la confianza en sí mismo, el sentido crítico, la participación, y la capacidad para aprender, planificar, y tomar decisiones.

Competencias clave a las que responde:

- Comunicación lingüística.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Competencias propias de la Educación Física a las que da respuesta:

- Adoptar actitudes respetuosas ante prácticas grupales y sociales de juegos tradicionales.
- Conocer y practicar distintos juegos tradicionales existentes a lo largo de la historia.

Contenidos:

- Mostrar un comportamiento personal y social responsable, respetando a los demás y las diferentes culturas.
- Alcanzar y adquirir el conocimiento que con lleva la existencia de diferentes juegos tradicionales del mundo.

Duración:

La unidad didáctica tendrá una duración de 10 sesiones.

Sesión 1. Juegos Tradicionales de Europa. Aragoneses.

Sesión 2. Representación de Juegos Tradicionales de Europa. Aragón. + Recreo activo.

Sesión 3. Juegos Tradicionales de América.

Sesión 4. Representación de Juegos Tradicionales América. + Recreo activo.

Sesión 5. Juegos Tradicionales de Oceanía.

Sesión 6. Representación de Juegos Tradicionales de Oceanía. + Recreo activo.

Sesión 7. Juegos Tradicionales de Asia.

Sesión 8. Representación de Juegos Tradicionales de Asia. + Recreo activo.

Sesión 9. Juegos Tradicionales de África.

Sesión 10. Representación de Juegos Tradicionales de África. + Recreo activo.

Ámbitos con los que puede tener relación:

- Lingüístico, social, personal, de cultura y valores, y digital.

Recursos necesarios:

- Propios de la Educación Física.
- TICs.
- Material complementario aportado por el alumno.

Proceso didáctico a diseñar en cada sesión:

Para que la percepción de competencia del alumnado incremente a lo largo de las sesiones, es preciso seguir una planificación de las pautas de actuación que el docente ha de seguir para seleccionar en cada momento de las fases de la UD.

Para que la cesión de autonomía por parte del docente sea progresiva se debe seguir una serie de pasos, que se han adaptado del trabajo de diferentes autores como Velert, Pérez-Gimeno, y Valencia-Peris (2012).

En la propuesta que se muestra a continuación, se han secuenciado diferentes pautas de trabajo que seleccionan el docente o los alumnos, dependiendo del nivel en el que se encuentren a lo largo de la UD. Por lo tanto, habrá menor (nivel 1) o mayor (nivel 5) cesión de autonomía dependiendo del nivel en el que se encuentre.

NIVEL		DOCENTE	ALUMNO
AUTONOMÍA	- - - - -	Selecciona: <ul style="list-style-type: none"> • Actividades • Interpretaciones • Grupos • Roles • Material • Orden de actuación 	Selecciona: <ul style="list-style-type: none"> • Ubicación espacial
	2	Selecciona: <ul style="list-style-type: none"> • Grupos • Roles • Material • Tipo de actividades • Orden de actuación 	Selecciona: <ul style="list-style-type: none"> • Ubicación espacial • Tipo de interpretaciones
	3	Selecciona: <ul style="list-style-type: none"> • Grupos • Roles • Orden de actuación 	Selecciona: <ul style="list-style-type: none"> • Ubicación espacial • Tipo de actividades • Tipo de interpretaciones • Material
	4	Selecciona: <ul style="list-style-type: none"> • Grupos • Orden de actuación 	Selecciona: <ul style="list-style-type: none"> • Ubicación espacial • Tipo de actividades • Tipo de interpretaciones • Roles • Material
	5	Selecciona: <ul style="list-style-type: none"> • Grupos 	Selecciona: <ul style="list-style-type: none"> • Ubicación espacial • Tipo de actividades • Tipo de interpretaciones • Roles • Orden de actuación • Material

A parte de los niveles, se van a seguir varias fases a lo largo de la UD para que el aprendizaje cooperativo tenga diferentes interpretaciones. Las fases son susceptibles de modificación siempre que correspondan a los diferentes niveles comentados anteriormente.

Fase 1. Presentación del proyecto.

- El profesor especifica el objetivo del proyecto, distribuye y explica los roles en cada grupo: Documentalista, Director, Entrenador y Narrador. (Cada semana se permutan los roles para que cada uno de los miembros vivencie cada rol).
- El profesor enseña ejemplos de otros años (exposiciones verbales, vídeos, fotos,...) Por ejemplo; da pautas y consejos para la elaboración de los juegos, enseña fotos de años anteriores en las que se aprecian los diferentes roles y su función en los recreos activos, incide en la importancia del trabajo individual de cada miembro para el buen funcionamiento del grupo. SIM (Sesiones impares).
- Los grupos se colocan por todo el espacio de prácticas con el material pertinente (cartulinas, rotuladores, juegos...). SIP (Sesiones Pares).
- El profesor anima al alumnado a que ponga en práctica cualquiera de sus propuestas siempre que sea posible.

Fase 2. Aprendizaje cooperativo en grupos.

- Los alumnos teniendo en cuenta sus roles, toman decisiones. Por ejemplo: Seleccionar aquellas épocas de la historia en las que se jugaban a los juegos tradicionales, qué juegos tradicionales van a elegir, de qué manera se va a jugar, argumentación de nuevas propuestas... (SIM). Realizar las representaciones, tomar decisiones en el propio grupo a cerca de la representación, corregir errores... (SIP).
- Cada grupo representa su interpretación.
- El profesor, sólo cuando sea necesario, interviene para promover la participación de todos los miembros, matizando el respeto a cada rol.

Fase 3. Presentación de las propuestas de cada grupo.

- Los grupos interpretan sus representaciones, atendiendo a los roles asignados. (SIP).
- El profesor y el resto de compañeros realizan aportaciones y propuestas de mejora.

Fase 4. Evaluación del proyecto.

- Cada alumno evalúa a su grupo y a sí mismo por medio de coevaluación y

autoevaluación. (rol, participación, interés...)

- Cada grupo evalúa su proceso y resultado; propone estrategias para optimizar su trabajo grupal; y expone su propuesta de mejora.

Fase 5. Preparación siguiente recreo.

- El profesor incentiva a los alumnos a que festejen sus logros felicitándose entre sí.
- El profesor propone al alumnado pensar individualmente en: buscar juegos que se puedan aplicar en el recreo, cambios a sus propuestas iniciales, diferentes actividades que realizar... (SIM). Reflexión a cerca de cada recreo activo, posibilidad de mejorar estrategias de organización en cada recreo, propuesta para (SIP).

Relación entre Fases y Niveles:

Nivel	Fase
1	1
2	1 y 2
3	2, 3 y 4
4	4 y 5
5	5

Criterios de evaluación:

Cr.6. Valorar los juegos tradicionales como formas de ocio activo y de inclusión social facilitando la participación de los compañeros independientemente de sus características, respetando las normas, colaborando con los demás y aceptando sus aportaciones.

Procedimiento de evaluación:

El profesor realiza una valoración grupal mediante la siguiente rúbrica.

CRITERIOS		NIVEL DESEMPEÑADO		
		1. NECESITA MEJORA	2. APTO	3.COMPETENTE
U	Diseñar y realizar 5 recreos activos de juegos tradicionales diferentes.	No se observan progresiones en los recreos, no se distinguen la historia/cultura de cada continente ni se distinguen los roles entre los integrantes de cada grupo.	Se observa cierta progresión en los recreos, la historia o cultura de cada continente se observa y los roles de los grupos se pueden apreciar.	Se observa la progresión en los recreos, la historia o cultura de cada continente está muy marcada y los roles de los grupos se distinguen perfectamente.
Aprendizaje cooperativo	Inter-dependencia positiva.	No se observa el necesario esfuerzo individual; ni se genera el éxito grupal.	Se observa un esfuerzo parcial individual pero no se genera el éxito grupal.	Se observa el esfuerzo individual y el éxito grupal.
	Interacción promotora.	No se fomenta la participación de los miembros del grupo, ni se les ayuda cuando lo necesitan.	Se fomenta la participación de los miembros del grupo, pero no se les ayuda cuando lo necesitan.	Se fomenta proactivamente la participación de los miembros del grupo, ayudándoles siempre que éstos lo necesiten
	Responsabilidad: Individual y grupal.	No se demuestra responsabilidad individual; ni se aprecia la responsabilidad grupal.	Se demuestra la responsabilidad individual, pero se aprecia la responsabilidad grupal.	Se demuestran tanto la responsabilidad individual como la grupal.
	Relaciones sociales.	No se respetan las opiniones de los demás miembros del grupo, ni se crea un ambiente de confianza basado en la comunicación.	Se respetan parcialmente las opiniones de los demás miembros del grupo, pero no se crea un ambiente baso en la comunicación.	Se respetan todas las opiniones de los miembros del grupo, creándose un ambiente de confianza basado en la comunicación eficaz.
	Eficacia Grupal.	No se reflexiona sobre las acciones realizadas, ni se plantean propuestas de cambio para optimizar los resultados finales.	Se reflexiona parcialmente sobre las acciones desarrolladas, pero no se aportan propuestas de cambio para optimizar los resultados finales.	Se reflexiona activamente sobre las acciones desarrolladas, aportándose propuestas de cambio para optimizar los resultados finales.

8. Referencias bibliográficas:

- Aza, E. T. (1995). El juego tradicional en el currículum de Educación Física. *Aula de innovación educativa*, (44), 5-9.
- Barkoukis, V., Hagger, M. S., Lambropoulos, G., y Tsorbatzoudis, H. (2010). Extending the trans-contextual model in physical education and leisure-time contexts: Examining the role of basic psychological need satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 647-670.
- Blázquez, D. (2016). *Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*. Barcelona, España: Editorial INDE.
- Cervantes, C. (2009). El juego tradicional en la escuela del siglo XXI. In *Investigación y juego motor en España* (pp. 243-272). Universitat de Lleida.
- Cox, A. E., Smith, A. L., y Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of adolescent health*, 43(5), 506-513.
- Cox, A., y Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of sport and exercise psychology*, 30(2), 222-239.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.
- Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Riverside Educational Monographs.
- Fernández, M. A., y Obános, (2011). Los juegos como elementos socioculturales en la Educación Física. *Revista Arista Digital*, 4, 771-777.

- Ferrer-Caja, E., y Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267-279.
- Gao, Z. (2008). Perceived competence and enjoyment in predicting students' physical activity and cardiorespiratory fitness. *Perceptual and motor skills*, 107(2), 365-372.
- Halvari, H., Ulstad, S. O., Bagøien, T. E., y Skjesol, K. (2009). Autonomy support and its links to physical activity and competitive performance: Mediations through motivation, competence, action orientation and harmonious passion, and the moderator role of autonomy support by perceived competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 533-555.
- Harris, M., Bordoy, V., Revuelta, F., y Velasco, H. M. (1990). *Antropología cultural*. Madrid, España: Alianza.
- Huizinga, J. (1994). *El concepto de juego y sus expresiones en el lenguaje*. Homo Ludens. Madrid, España: Alianza.
- Jaakkola, T., Washington, T., y Yli-Piipari, S. (2013). The association between motivation in school physical education and self-reported physical activity during Finnish junior high school: A self-determination theory approach. *European Physical Education Review*, 19(1), 127-141.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 841-851.
- Larraz, A., y Maestro, F. (1991). *Juegos tradicionales aragoneses en la escuela*. Zaragoza. Mira.
- Lavega, P. (2010). Juegos tradicionales, emociones y educación de competencias. *II Curso de formación sobre O Patrimonio Lúdico. O Jogo Tradicional e as didácticas específicas*.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158 a 17207.

- Li, W., Lee, A. M., & Solmon, M. A. (2005). Relationships among dispositional ability conceptions, intrinsic motivation, perceived competence, experience, and performance. *Journal of teaching in physical education*, 24(1), 51-65.
- Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Raedeke, T. D., Ha, A. S., Y Sum, R. (2009). Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. *Preventive Medicine*, 48, 69-73.
- Maestro, F. (2007). Juegos tradicionales o la tradición de jugar. *Estudios del hombre*, (23), 325-340.
- Méndez-Giménez, A. y Fernández-Río, J. (2010). Los juegos tradicionales infantiles: un marco privilegiado para el trabajo interdisciplinar y competencial. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 33, 67-76.
- Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, J. (2011). Análisis y modificación de los juegos y deportes tradicionales para su adecuada aplicación en el ámbito educativo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (19), 54-58.
- Miranda, J. G. (2013). El uso de juegos tradicionales en el proceso educativo y su desvirtuación en la praxis pedagógica. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (1), 251-268.
- Moreno, J. A., Llamas, L. S., y Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. *Psicología Educativa*, 12(1).
- Öfele, M. R. (1999). Los juegos tradicionales y sus proyecciones pedagógicas. *Lecturas: educación física y deportes*, 4(13), 1-15.
- Ommundsen, Y., y Kvalo, S. E. (2007). Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian journal of educational research*, 51(4), 385-413.
- Ortí, J. (2003). Los juegos tradicionales: Aplicación en el área de la educación física en el sistema educativo actual. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (10), 31-40.

- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., y Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: Steps forward and backward over 20 years and HOPE for the future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125-135.
- Sánchez-Oliva, D., Marcos, F. M. L., Alonso, D. A., Pulido-González, J. J., y García-Calvo, T. (2015). Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con los comportamientos adaptativos en las clases de educación física. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(3), 156-166.
- Sanmartín, M. G. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (26), 9-14.
- Skinner, E. A., y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571.
- Skinner, E., y Edge, K. (2002). Self-Determination, Coping, and Development. *Handbook of self-determination research*, 297.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of educational psychology*, 95(1), 97.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research quarterly for exercise and sport*, 77(1), 100-110.
- Stuntz, C. P., Y Weiss, M. R. (2009). Achievement goal orientations and motivational outcomes in youth sport: The role of social orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(2), 255-262.
- Taylor, I. M., y Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of educational psychology*, 99(4), 747.

Velert, C. P., Pérez-Gimeno, E., & Valencia-Peris, A. (2012). Facilitación de la autonomía en el alumnado dentro de un modelo pedagógico de educación física y salud. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (40), 28-44.

9. ANEXOS.

Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES) Vlachopoulos y Michailidou (2006)

En mis clases de educación física...	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses	1	2	3	4	5
Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto	1	2	3	4	5
Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás compañeros/as	1	2	3	4	5
La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos	1	2	3	4	5
Realizo los ejercicios eficazmente	1	2	3	4	5
Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de compañeros/as	1	2	3	4	5
La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos	1	2	3	4	5
El ejercicio es una actividad que hago muy bien	1	2	3	4	5
Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros/as	1	2	3	4	5
Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios	1	2	3	4	5
Pienso que puedo cumplir con las exigencias de la clase	1	2	3	4	5
Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as	1	2	3	4	5

Autonomía: 1, 4, 7, 10

Competencia: 2, 5, 8, 11

Relación con los demás: 3, 6, 9, 12

Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. Revista Mexicana de Psicología, 25(2), 295-303.

Anexo 1: Cuestionario de Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES) Vlachopoulos y Michailidou (2006).

Código del alumno/a:

Fecha:

En mis clases de Juegos Tradicionales...	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Siento que he tenido una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto	1	2	3	4	5
Realizo los ejercicios eficazmente	1	2	3	4	5
El ejercicio es una actividad que hago muy bien	1	2	3	4	5
Pienso que puedo cumplir con las exigencias de la clase	1	2	3	4	5

Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303

Modificado por Guillermo Ortín Gabás.

Anexo 2: Cuestionario modificado.